

ARTIGO

O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS ASSENTADOS DO “CONQUISTA DO JAGUARÃO”

Lilian Lorenzato Rodriguez*

RESUMO: O presente trabalho é resultado de uma monografia de conclusão de curso realizada em meio aos assentados do Assentamento Conquista do Jaguarão, localizado no município de Bagé. Este teve como objetivo analisar o papel da escola e a educação transmitida por ela na construção da identidade da criança assentada. Tal análise conta com uma revisão bibliográfica onde se trabalha os principais conceitos, em um segundo momento faz-se uma caracterização do assentamento em seguida trabalha-se com as questões voltadas para investigação proposta, finalizando conclui-se que o trabalho desenvolvido pela escola explicita a força de um elemento intermediário que está subentendido no cotidiano desta e tende a se expandir neste meio.

PALAVRAS-CHAVE: escola; assentamento; movimento social e identidade.

Introdução

Uma análise das questões educacionais no Brasil, em especial da escola, não pode deixar de desconsiderar que os graves problemas pedagógicos da educação escolar, estão imbricados em fatores sociais, políticos e econômicos.

Historicamente, têm sido atribuídas à escola responsabilidades compatíveis com o interesse políticos e econômicos, imprimindo-lhe a função de instituição legitimadora de relações necessárias à consolidação de projetos sociais específicos.

A sociedade brasileira tende a predeterminar o território das identidades, fechando as fronteiras da mudança através da normatização dos papéis sociais. Perdendo assim seu caráter histórico e dialético.

No entanto uma identidade deve ser compreendida enquanto transformação e metamorfose. “A identidade não se constrói por uma

* Cientista Social e Mestranda em Educação pela UFPel.

soma de identificações, mas os mecanismos de identificação são fundamentais porque refletem a identidade em processo” (OLIVEIRA, 1976)

A identidade do assentado devido a um conjunto de fatores e vivências encontra-se em constante movimento.

Considerando os assentados como uma categoria nova, como é colocado por Ferrante, e que a terra para onde eles vão esta despojada de valor simbólico, conclui-se que para eles ocorra a construção de novos valores.

Frente a estas questões lança-se a análise do papel da escola e a educação transmitida por ela, na construção da identidade do assentado, ou seja, que papel vem desempenhando no processo de construção da identidade de seu público enquanto agente deste mesmo processo, já que é encarregada de preparar indivíduos para atuar na sociedade, tendo em vista sua aptidão individual, seu talento inato e seus interesses e também visa adaptar os indivíduos as normas e valores vigentes em uma sociedade de classes, por meio do seu desenvolvimento cultural, como atua ou age no meio onde “*se objetivam rupturas nas relações de poder e na visão de mundo e, por conseqüências, de posições sociais, cujos desdobramentos são de diversas ordens.*” (NEVES, 1999)

A análise dispõe-se observar como tal instituição cumpre sua tarefa, uma vez que necessita ter consciência clara de suas potencialidade e limites, bem como contar com mecanismos capazes de indicar, com clareza, as diretrizes e metas futuras.

Neste contexto, a análise do papel da escola na construção da identidade, sem dúvida, contribui significativamente para a aventura sociológica, uma vez que esta busca na estruturas e práticas, nas condições materiais de existência, captar o processo pelo qual a instituição produz ou reproduz agentes imbricados a reproduzir o sistema de relações do meio.

A seleção do Assentamento Conquista do Jaguarão, como a área de estudo, justifica-se pelo fato de o mesmo se caracterizar pelo envolvimento com o MST, por estar em fase inicial, por possuir escola dentro do assentamento e se ter tido acesso e conhecimento deste no período da investigação.

Este assentamento localiza-se no município de Bagé, na Região da Campanha.

A população considerada é formada por famílias que migraram do

Alto Médio Uruguai do Rio Grande do Sul em função de suas precárias condições de vida.

A unidade de análise utilizada no presente estudo são famílias que possuem filhos matriculados na escola do Assentamento. Os dados foram obtidos junto aos progenitores não fazendo restrições de sexo ou qualquer outra implicação, desde que fosse o responsável pela criança ou adolescente.

Para fins de pesquisa, optou-se por trabalhar com a totalidade das famílias das crianças matriculadas na escola, no ano de 1999, por considerar desnecessário a realização de uma amostra uma vez que o universo não apresenta grandes índices.

Adotou-se a técnica de entrevistas formais, com preenchimento de questionário, para coleta de dados, assim como observação participativa como auxiliar na análise.

Foram feitas visitas a quarenta e três domicílios, com a aplicação de questionário aos responsáveis pelas crianças e/ou adolescentes matriculadas na escola. As entrevistas constavam de questões abertas e fechadas. Durante o desenvolvimento das entrevistas foram feitas observações das relações familiares do grupo e ainda da preocupação do entrevistado em construir uma resposta ao que lhes era perguntado.

Os dados foram digitados através do programa EPI Info 6 e a consistência técnica e análise foram feitos através do programa SPSS. Também utilizou-se métodos qualitativos, necessários a análise.

Primeiramente o estudo conta com a revisão bibliográfica onde se trabalha principalmente com os conceitos de escola, educação, assentamento, movimento social e identidade.

Num segundo momento faz-se um caracterização do Assentamento Conquista do Jaguarão como das famílias contatadas neste estudo. Seguido de um terceiro momento, propriamente dito, de análise onde se trabalha com as questões voltadas para a investigação aqui proposta.

Reflexões teóricas

Considera-se importante estudar a educação sempre estabelecendo relações com o contexto histórico geral, observando a sincronia existente entre as crises na educação e as crises no sistema. Mas esta sincronia não deve ser entendida apenas como algo que ocorre paralelamente na história geral e na história da educação. Na verdade, as questões relativas à educação são engendradas a partir das relações estabelecidas entre os homens para produzirem sua existência. Por isso, a educação não pode ser considerada um fenômeno neutro por estar imbricado na política e sofrer os efeitos da ideologia.

A educação é inerente à sociedade humana, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o “homem é homem”, ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação: *“O homem, afinal, só é plenamente humano se for cidadão o que significa poder fruir de todos os elementos das mediações objetivas de sua existência. Não tem, pois, sentido falarmos de humanização, de humanismo, de liberdade, se a cidadania não estiver lastreando a vida real dos homens. A humanização não é um atributo intrínseco que qualifica os homens só pelo fato de eles pertencerem à espécie humana. É, antes de tudo, uma construção histórica.”* (SEVIRINO, 1994)

Nas comunidades primitivas, onde os homens se apropriavam dos meios de produção da existência e nesse processo eles se educavam e educavam as novas gerações. Nas sociedades anteriores com a apropriação da terra, o principal meio de produção, surge uma classe ociosa que vive do trabalho alheio e em consequência disso se desenvolve um tipo de educação diferenciada, destinada aos grupos dominantes, cuja função é preencher o tempo livre de forma digna.

“Quanto mais se desenvolve as sociedades, maior é a divisão entre os que podem aprender e aqueles que não podem. É nesse momento que a educação passa a não ser a mesma para todos; teremos de um lado a educação do senhor, que o levará a ser dominador e, de outro, a educação do escravo, que o levará a ser dominado. Aqui a educação se altera profundamente, pois deixa de ser meio de fazer com que todos tenham acesso ao mesmo saber e a uma vida comunitária, para legitimar e aumentar as desigualdades.”(MEKESENAS, 1988)

Uma educação diferenciada, centrada nos exercícios físicos, na

música, na arte da palavra e nas atividades intelectuais e desenvolvida na forma sistemática através de instituições específicas era reservado à minoria, à elite. A maioria, que são aqueles que através do trabalho garantiam a produção da existência de si mesmo, assim como se seus senhores, continuavam a ser educados de maneira assistemática, através de experiências de vida, cujo centro era o trabalho.

Na sociedade moderna, a classe dominante detém a propriedade privada dos meios de produção, ou seja, condições e instrumentos de trabalho convertidos em capital, obtido pela expropriação dos produtores. Entretanto, diferentemente dos senhores feudais, a burguesia é uma classe empreendedora, compelida a revolucionar constantemente as relações de produção consequentemente a sociedade. Oriunda das atividades mercantis que permitiram um primeiro nível de acumulação de capital, a burguesia tende a converter todos os produtos do trabalho em valor-de-troca cuja mais-valia é incorporada ao capital.

Diante disto vê-se que: *“A educação pode bem ser (...) o instrumento pelo qual um indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ganhar acesso a qualquer espécie de discurso. No entanto, todos sabemos que, por sua atuação do que permite e do que evita, a educação segue as bem demarcadas linhas de batalha do conflito social. Cada sistema de educação é um meio político para manter ou para modificar a apropriação do discurso(...). o que é um sistema educacional, afinal, senão a ritualização da palavra, a qualificação de alguns papéis fixos para interlocutores e distribuição e a apropriação do discurso, com todas as suas aprendizagens e poderes?”* (FOUCAULT apud GIROUX, 1988)

As práticas de linguagem, legitimadas institucionalmente, são constitutivas de relações sociais que introduzem os indivíduos em determinados modos de vida.

Nesse processo, o campo é subordinado à cidade e a agricultura à indústria. O predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura tende a se generalizar e a esse processo corresponde a exigência da generalização da escola. E assim, a constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória. Com efeito, para ser cidadão, para participar ativamente da vida da sociedade, do mesmo modo para ser trabalhador produtivo, é preciso o ingresso na cultura letrada. E sendo essa um processo formalizado só pode ser atingida através de um processo educativo também

sistemático.

A escola é a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada. Neste contexto a forma principal e dominante de educação passa a ser a educação escolarizada. A educação escolar representa em relação à educação extra-escolar, a forma mais desenvolvida e mais avançada. Então é assim, no âmbito da sociedade moderna que a educação se converte de forma generalizada, numa questão de interesse público a ser, portanto, implementada pelos órgãos públicos, pelo Estado, o qual é instado a provê-la através da abertura e manutenção das escolas.

Segundo Durkheim: *“A educação consiste numa socialização metódica das novas gerações. Em cada um de nós, já o vimos, pode-se dizer que existem dois seres. Um, constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmos e com os acontecimentos de nossa vida pessoal; é o que poderia chamar de SER INDIVIDUAL. O outro é um sistema de idéias, sentimentos e hábitos, que exprimem em nós, não a nossa individualidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças ou práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda a espécie. Seu conjunto forma o ser social. Constituir esse ser social em cada um de nós – tal é o fim da educação”*(DURKHEIM, 1978)

Assim a educação e a escola aparecem, para Durkheim, como reprodutora da moral social que deve ordenar a sociedade para o seu bom funcionamento. A escola deve ser uma miniatura da sociedade, de modo que o aluno possa transferir suas experiências, ou seja, certos número de estados físicos, intelectuais e morais para a sociedade em seu conjunto e para o meio espacial a que esta se destine. O indivíduo deve socializar-se cabendo a educação a função de transmitir os valores morais reclamados pela sociedade política, mostrando assim que a educação é estruturada de modo assegurar a sobrevivência da sociedade a que serve. Vê-se que de um lado ela visa à integração do indivíduo no contexto da sociedade, transmitindo valores e desenvolvendo atitudes comuns e de outro a educação diferencia, respondendo a divisão social do trabalho e reforçando-a.

Nesse sentido, dentro da concepção teórica de Marx a *“Educação vem desempenhar o papel de transmissora da ideologia dominante; é o*

elemento responsável por inculcar em todos os indivíduos os valores e as idéias da classe empresarial como única visão correta de mundo. Assim as regras de funcionamento da escola, os seus conteúdos de aprendizado dão meios para reproduzir a desigualdade da sociedade capitalista” (MARX & ENGELS, 1976)

Demonstra-se assim que a educação é um treinamento progressivo onde os sujeitos são submetidos a outros e também a regras de funcionamento que tendem a se perpetuar.

“... Desde o princípio viu-se que o ensino podia converter-se em um dos meios fundamentais de dominação ideológica e, portanto, em um dos meios essenciais para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder. O estado de classes estava intimamente ligado ao ensino de classes. Ainda que não sem tensões, o aparato escolar se convertia em um apêndice da classe dominante.” (MARX & ENGELS, 1983)

Marx admite a escola como instrumento sob controle da classe dominante para transmitir a ideologia e treinar os dominados para uma atividade produtiva em que serão explorados.

“... Por detrás dos jogos do seu Aparelho Ideológico de Estado político, que estava à boca de cena, o que a burguesia criou como Aparelho Ideológico de Estado n.º 1, e portanto dominante, foi o aparelho escolar que de facto substitui nas suas funções o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, isto é, a Igreja.” (ALTHUSSER, 1970)

Como se observa a burguesia instalou o aparelho educacional em posição dominante, ou seja, a educação é concebida como um instrumento de reprodução do sistema capitalista. E esta por sua vez tem sido altamente influente por ser obrigatória por um longo período da vida.

“Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (savoir-faire) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção da uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvido e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que...laico),

em que os mestres, respeitosos da <consciência> e da <liberdade> das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos <pais> (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes <libertadoras>.”(ALTHUSSER, 1970)

O sistema escolar assim como a escola se tornam importantes porque inculcam a ideologia dominante, sendo a ideologia “*todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, idéias e orientações cognitivas. Conjuntos estes unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas.*” (LOWY, 1996) desde o início da vida dos indivíduos por meios aparentemente não coercitivos.

“*O sistema de disposição em relação à escola é o produto da interiorização do valor que o mercado escolar (...) confere aos produtos da educação familiar das diversas classes sociais (logo, de seu capital cultural) e do valor que, por suas sanções objetivas, os mercados econômico e simbólico conferem aos produtos da ação escolar segundo a classe social de que provêm. Nestas condições, o sistema de disposições em relação à escola enquanto propensão a consentir investimentos de tempo, esforço e dinheiro, necessários para conservar ou aumentar o capital cultural, tende a duplicar os efeitos simbólicos e econômicos da distribuição desigual do capital cultural ao mesmo tempo que os dissimula e os legitima. (...) Ao fazer tudo isso, o sistema de ensino dissimula melhor e de maneira mais global do que qualquer outro mecanismo de legitimação (...), podendo assim impor de modo bem mais sutil a legitimidade de seus produtos e de suas hierarquias.*” (BOURDIEU, 1992)

Verifica-se que o capital cultural não é distribuído equitativamente entre as classes sociais, de tal forma, que as possibilidades de sucesso na escola são também desiguais. Portanto, a educação é o processo de reprodução das diferenças culturais e sociais.

A educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada. Evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no dia à dia pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se dêem conta dessa influência.

A pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola teria de

preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual.

A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classe, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidade, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evolui para a pedagogia renovada, o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas convivem e convivem na prática escolar.

A tendência liberal renovada acentua, igualmente, o sentido da cultura como o desenvolvimento das aptidões individuais, sendo que a melhor forma de adaptar o indivíduo para vida em sociedade é fazer com que ele, em lugar de acumular conhecimentos, aprenda da melhor forma como eles se criam. Assim o aluno passa a ter um papel ativo na aprendizagem e não apenas o professor, como na tendência tradicional.

A escola renovada propõe um ensino que valorize a auto-educação, o aluno como sujeito do conhecimento, um ensino centrado no aluno e no grupo orientado para os objetivos de auto-realização e para as relações interpessoais.

Esta, escola, subordina a educação à sociedade tendo como função a preparação de mão-de-obra qualificada para a indústria. A sociedade industrial e tecnológica estabelece, cientificamente, as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas, as formas de descoberta e aplicação. A tecnologia, ou seja, aproveitamento ordenado de recursos, com base no conhecimento científico, é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a educação é um recurso tecnológico por excelência. Ela é encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra, pela redistribuição da renda, pela maximização da produção e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento da consciência política indispensável à manutenção do Estado autoritário.

Utiliza-se basicamente do enfoque sistemático, da tecnologia educacional e da análise experimental do comportamento.

No que se refere as tendências pedagógicas na escola brasileira observa-se que dificilmente uma das citadas acima, foram aplicadas total e exclusivamente, ou seja, embora seja possível caracterizar em termos teórico cada uma delas não se pode fazer o mesmo em termos práticos, pois ao longo de sua história não foi possível aplicar um dos modelos na sua totalidade. Apenas pode-se dizer que a pedagogia tradicional sempre foi o eixo central da escola brasileira.

Conforme foi visto anteriormente, o desenvolvimento da escola brasileira foi marcada pela pedagogia liberal, nesta, a escola tem a função de preparar o indivíduo para desempenhar papéis sociais, tendo em vista sua aptidão individual, seu talento inato e seus interesses.

Mas na realidade esta pretende adaptar os indivíduos às normas e valores vigentes em uma sociedade de classes, por meio do seu desenvolvimento cultural. A finalidade do ensino é desenvolver culturalmente o indivíduo, prepará-lo intelectual e moralmente para desempenhar um determinado papel na sociedade.

“...Seja a forma tradicional mais comprometida com uma função conservadora da escola, seja a forma nova, ligada à função inovadora da educação, ou a forma tecnicista, comprometida com a ideologia do desenvolvimento econômico, a escola liberal camufla a realidade social sob o argumento de que cada criança se desenvolve segundo suas condições individuais, ocultando o fato de que tal desenvolvimento está condicionado a condições sociais não igualitárias.”(PORTO,1987)

Assim seja qual for a sua forma, a escola liberal inculca em sua clientela a ideologia da competência, do mérito e da ascensão, assim como, da competição e do individualismo, necessários para a implantação do capitalismo e da dominação.

“O desenvolvimento histórico da instituição escolar evidência dois movimentos opostos e ao mesmo tempo complementares: de um lado, a democratização do acesso, a busca de uma escola para todos, única e unitária, em direção à unificação escolar; de outro lado, aparece o pluralismo escolar, a crescente busca da autonomia e a criação da pluralidade de instituições.” (GADOTTI, 1992)

A sociedade brasileira carrega uma marca autoritária, já que foi uma sociedade escravocrata, além de ter uma longa tradição de relação

políticas e clientelistas, com longos períodos de governo não democráticos. *“Há na história do Brasil uma tendência para o centralismo, o autoritarismo. Não estou falando de hoje, estou falando da história do Brasil. Provavelmente, as pesquisas sobre as classes sociais no campo, e a maneira pela qual as classes sociais do campo se articulam com as da cidade, sejam a base da explicação de por que o poder estatal no Brasil tem sido principalmente oligárquico, ou autoritário.”* (IANNI, 1984)

Até hoje marcada por relações sociais hierarquizadas e por privilégios que reproduzem um altíssimo nível de desigualdade, injustiça e exclusão social.

“O Brasil é uma sociedade autoritária, na medida em que não consegue. Até o limiar do século XXI, concretizar sequer os princípios (velhos de três séculos) do liberalismo e do republicanismo. Indistinção entre o público e o privado, incapacidade para tolerar o princípio formal e abstrato da igualdade perante a lei, combate da classe dominante às idéias gerais contidas na Declaração do Homem e do cidadão, repressão às formas de luta e de organização sociais e populares, discriminação racial, sexual e de classe, a sociedade brasileira, sob a aparência de fluidez (pois as categorias sociológicas, válidas para a descrição das sociedades européias e norte-americanas, não parecem alcançar a realidade social brasileira), estrutura-se de modo fortemente hierárquico, e, nela, não só o Estado aparece como fundador do próprio social mas as relações sociais se efetuam sob a forma da tutela e do favor (jamais do direito) e a legalidade se constitui como círculo fatal do arbítrio (dos dominantes) à transgressão (dos dominados) e, desta, ao arbítrio (dos dominantes).” (CHAUÍ, 1986)

Paulo Freire coloca que o poder severo foi associando-se a submissão, em consequência, *‘o ajustamento, a acomodação e não integração’* (1976).

“As disposições mentais que criamos nestas circunstâncias foram assim disposições mentais rigorosamente autoritárias. Acríticas.(...) Esta foi, na verdade, a constante de toda a nossa vida colonial. Sempre o homem esmagado pelo poder. (...) Nunca, ou quase nunca, interferindo o homem na constituição e na organização da vida comum.” (FREIRE, 1976)

Assim: *“...os movimentos populares rurais ao constituir os trabalhadores rurais em reais sujeitos políticos coletivos, com poder de*

constatação do poder e domínio exercido pelas velhas forças agrárias, minam por dentro um dos pilares do autoritarismo no Brasil” (GRZYBOWSK, 1994)

Ao analisar os sistemas escolares Weber refere-se a estes como burocracias, ou seja, organizações baseadas na autoridade legal, onde a educação é um recurso utilizado pelos grupos sociais em sua competição pela riqueza, prestígio e poder. A educação como fornecedora de credenciais que servem como moeda para a obtenção de emprego e de meio de seleção cultural. (WEBER passim, 1963)

Também pode-se ver que “...além disso, a burguesia exerce a sua prática de dominação e exploração em instituições que tendem a se reproduzir. Em decorrência disso, sua ideologia eterniza-se, pois sua prática é a de perpetuar a dominação e a exploração. Os elementos de valor e de riqueza são mistificados quanto à sua origem. As coisas são personalizadas e as relações sociais são reificadas. É a mistificação do modo de produção capitalista.” (SANTOS, 1992)

Diante disto pode-se observar que a preocupação do Movimento dos Sem Terra com a educação nos assentamentos parte do princípio de: “... aqui a ‘pedagogia viva’ do dia-a-dia acaba não sendo suficiente diante da cultura arraigada da propriedade privada e do individualismo que domina em nossa sociedade. E a história nos tem demonstrado de que não basta estudar ou conversar sobre cooperação. É preciso formar pela vivência de práticas cooperativas. Este é um grande desafio que se coloca para cada uma de nossas escolas: ajudar a construir os valores, comportamentos, habilidades e saberes necessários a implementação destas novas relações sociais em nossos assentamentos.” (CALDART & KOLLING, 1997)

Com isto percebe-se que a luta pelo acesso e permanência na escola, aparece como meio de dar um mínimo de igualdade para superar e/ou vencer a situação de exclusão política e econômica vivida nos assentamentos rurais, assim como preparar seus membros para a vida. Também observa-se que a formação escolar, assim como a escola aparecem como instrumentos necessários para a transmissão dos ideais propostos pelo MST enquanto “ação política coletiva com a dinamização do social.” (SCHERRER, 1993)

“...A escola e os movimentos populares perdem densidade social; desmancham sua projeção histórica. Numa democracia vazia, só podem

conviver pessoas, instituições e utopias vazias. Uma democracia em eterno regime de emagrecimento. Em suma, movimentos sociais light para uma escola diet.” (GENTILLI, 1998)

Coloca-se, assim, a despolitização tanto dos movimentos sociais como da escola que acabam desintegrando-se ao invés de unir-se numa democracia substantiva.

“Os movimentos sociais estão contaminados de política. A escola também. O problema reside em discriminar e reconhecer o conteúdo da política que os contamina. Não existe pureza nos movimentos populares. Não existe pureza na escola.” (GENTILLI, 1998)

Percebe-se que a luta contra o monopólio do conhecimento trava-se no âmbito da escola, já que esta legítima, complementa e aprofunda a exclusão baseadas nas relações de classe social, ou seja, a escola esta colocada na sociedade de hoje como reprodutora da ordem social hierarquizada. Consciente das atribuições da escola, o MST empenha-se na luta pelo ensino nos assentamentos rurais afim de inverter a situação que atualmente se encontra o campo educacional.

“Feita a revolução nas escolas, o povo o fará nas ruas, embora essa vinculação não seja necessária. Na China, em Cuba, na Rússia, sem passar pela escola, o povo fez a revolução nas ruas. Mas, em um país como o Brasil, é necessário criar um mínimo de espírito crítico generalizado, cidadania universal e desejo coletivo de mudança radical para se ter a utopia de construir uma sociedade nova que poderá terminar no socialismo reformista ou no socialismo revolucionário” (FERNANDES apud CALDART & KOLLING, 1997)

Percebe-se que o empenho do MST no campo educacional nos assentamentos rurais condiz com que é exposto acima. E assim a instituição escola aparece como transmissora de ideais e como instrumento necessário para implementação de um novo modo de produção, que ideologicamente atenderá aos interesses de uns afim do estabelecimento de um determinado ideal.

“De uma educação que levasse o homem a uma nova posição diante dos problemas de seu tempo e espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectas das suas condições mesmas de vida. A educação do ‘eu me maravilho’ e não apenas do ‘eu fabrico’. (...) Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que

uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa inexperiência democrática, alimentando-a” (FREIRE, 1976)

Já que a instituição escolar, assim como a educação transmitida por esta escola estudada, aqui se encontra inserida em um determinado espaço social tem-se este como: “...*uma unidade social local de construção de identidades de pertencimento, a partir da vivência de experiências comuns. Sua especificidade decorre do fato de que, neste espaço, se objetivam rupturas nas relações de poder e na visão de mundo e, por conseqüência, de posições sociais, cujos desdobramentos são de diversas ordens. A organização social revela a constituição ou a reconstituição de posições sociais mediante jogo de forças em que se destacam as demandas e as pressões dos que se desejam beneficiários da propriedade da terra. Expressa ainda efeitos que tal aquisição assegura, benefícios cuja possibilidade depende de intervenções imediatas ou anunciadas por uma autoridade estatal, de rede de relações onde interagem seus demandantes, opositores, apoiadores e mediadores.*” (NEVES, 1999)

Neste, como se pode ver, estão as mais diversas relações sociais em constante atuação no seu cotidiano. Estas relações também estão na prática escolar. Destaca-se o papel passivo essencial que a escola desempenha na sociedade, afim de não só discriminar socialmente, mas também para a manutenção do poder da burguesia, já que: “... *a escola do assentamento partilha dos mesmos problemas que qualquer escola do meio rural. A convivência dos trabalhadores com o cotidiano da escola torna possível o reconhecimento de suas deficiências: a precariedade das condições de funcionamento, as classes multisseriadas, a alta rotatividade das professoras e as suas baixas qualificações, a falta de material pedagógico, etc. Os trabalhadores identificam esses pontos como problemas cruciais no processo de ensino-aprendizagem das crianças, o que muitas vezes os leva à valorização da escola da cidade, que imaginam ser ‘diferente’ ou melhor.*” (ANDRADE, 1997)

Observa-se que os trabalhadores colocam automaticamente a escola do assentamento como inferior transparecendo assim o caráter ideológico inculcado nestes indivíduos. “*A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existên-*

cia.” (ALTHUSSER, 1970)

Assim, tanto de uma forma ou de outra, a escola apresenta sua versão de como a criança vai ver a construção de uma sociedade que responde ao modelo ideológico que está sob esta escola.

A possibilidade de construir uma escola que esteja comprometida com uma educação que motive, respeite a individualidade e a cultura, que esteja preocupada com o pensar, com a formação de uma comunidade instigante, corresponde as expectativas e necessidades do grupo: educação que cultive as habilidades cognitivas, fazendo com que pensem de maneira mais crítica, sensível e contextualizada.

Pode, até certo ponto, esta ser uma das propostas educacionais no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e assim estar presente no dia-a-dia e ou cotidiano dos Assentamentos Rurais parcialmente pois esta escola rural esta sofrendo influências do modelo estabelecido na sociedade, ou seja, como é colocado por Anderson a respeito desse modelo “*que tem como principal pilar o anticomunismo, demonstra-nos que de uma série de países do mundo que começaram a vivenciar políticas neoliberais logo em seguida se demonstrou a hegemonia alcançada por essa ideologia.*”(ANDERSON, 1995)

Conscientes destes fatos o setor de educação sente a necessidade de investir na formação dos professores: “*Ou seja, se a proposta de escola dos assentamento tem que ser diferente, então um curso de formação de professores para atuar nestas escolas também tem que ser ‘diferente’. Tem que estar comprometida com a discussão das experiências pedagógica que já esta sendo realizada nos vários assentamentos do Estado.*”(CALDART & SCHAAB, 1991)

É através destes professores que estão sendo repassados e construídos conhecimentos e vivências o que dá base para a condição de uma comunidade de investigação ou ainda através destes continuam sendo transmitidos os *hábitos de classe*, “*estes sendo sistemas de estruturas interiorizadas e condição de toda a objetivação*”(BOURDIEU, 1992), ou seja: “*O hábitos constitui a matriz que dá conta da série de estruturas e reestruturas por que passam as diversas modalidades de experiência diacronicamente determinada dos agentes, assim como o hábitos adquirido através da inculcação familiar é condição primordial para a estruturação das experiências escalares, o hábitos transformado pela ação escolar constitui o principio de estruturação de*

todas as experiências ulteriores, incluindo desde a recepção das mensagens produzidas pela indústria cultural até as experiências profissionais. O objeto para análise não se restringe apenas às práticas dos grupos mas incide sobre os princípios de produção de que são produto, vale dizer, o habitos de classe e os princípios de produção de tal ethos, a saber, as condições materiais de existência. Nesta direção, todo o problema consiste em captar o processo pelo qual as estruturas produzem os habitos tendentes a reproduzi-las, isto é, produzem agentes dotados de um sistema de disposições conducentes a estratégias tendentes por sua vez a reproduzir o sistema das relações entre os grupos e/ou as classes.” (BOURDIEU, 1992)

Sendo a escola do assentamento rural um anexo de uma escola coordenada legalmente pelo Estado e supondo que esteja condicionada ao currículo proposto por este, estaria respondendo a reprodução do sistema das relações entre os grupos e ou/ classes ou ainda estaria desempenhando o papel de transformação do espaço social e de um habitos diferenciado que nega as relações dadas entre os grupos ou ainda como a escola do assentamento vem trabalhando seu público em relação a construção de uma identidade, até que ponto a escola e a educação agem em um movimento de luta pela terra na construção de uma nova identidade?

“O MST tem a sua base social predominantemente no semi proletário agrário, isto é, entre os pequenos agricultores semi-autonomos (aqui também denominados semi-assalariados), cuja área total é menor que 20 há e que ou não tem nem se quer equipamento de tração animal para a seu trabalho, ou não possuem ambos. Este é o segmento em que as contradições com o desenvolvimento capitalistas da agricultura são mais acentuados, o que origina uma postura mais contundente de constatação ao sistema estabelecido” (GERMER, 1984)

Estes assentados, expropriados da terra, com origens e histórias de vida diferenciadas, ou seja, sujeitos históricos unem-se em um movimento de luta pela terra, entende-se por luta *“tudo aquilo que se é obrigado a enfrentar no dia a dia para viver dignamente” (COMERFORD, 1999)*, o que pode supor como resultado destas vivências ou trajetória uma identidade.

“... Um movimento histórico novo, significando reconstrução a partir de propostas culturais de resistência, porém integrados a uma

realidade conquistada a partir da luta, o que supõe uma identidade como resultado da prática (no sentido da práxis). Quando se afirma que o assentado é uma categoria nova e que a terra para a qual volta não é a mesma terra em que viveu ou viveram seus antepassados, despojada de valor simbólico, não se conclui que a construção de novos valores esteja par ele bloqueada.” (FERRANTE, 1995)

Embora se considere necessário na abordagem da noção de identidade certos cuidados e procedimentos, “*descrição densa*”(GEERTZ, 1976), se traz esta como alternativa teórica resgatando “... *da construção teórica da identidade privilegiamento do espaço político como um caminho possível de expressão de experiências singulares em detrimento das condições teóricas sistemáticas baseadas na configuração estrutural das classes.*” (FERRANTE, 1995)

Assim, a análise do papel da escola e da educação trabalhada por esta na construção da identidade de seu público, sendo que a identidade não se dá como soma de identificações, mas os modos que a produzem, são indispensáveis “*porque refletem a identidade em processo.*” (OLIVEIRA, 1976) e proporcionará a identificação de como esta instituição se estrutura e produz hábitos que tendem a se reproduzir no processo de construção da identidade da criança assentada.

O assentamento “Conquista do Jaguarão”

Não é possível conhecer como se processou a formação do assentamento sem ter presente o que o identifica e caracteriza enquanto tal, assim como também não é possível deixar de lado o meio em que se constitui, considerando assentamento como “*uma unidade social de construção de identidades de pertencimento, a partir da vivência de experiências comuns.*” (Neves, 1999)

O assentamento Conquista do Jaguarão tem como um de seus marcos históricos o dia vinte de agosto de 1997, no qual suas terras foram desapropriadas. Este assentamento localiza-se no município de Bagé, na região da campanha do Rio Grande do Sul, com aproximadamente 2500 hectares de terra e a 90Km do perímetro central do município. Embora pertença ao município de Bagé, a prefeitura de Hulha-Negra é que demonstra maior interesse e desempenho em suas demandas nas diversas

áreas de atendimento. Sendo assim, faz-se menção ao fato desta prefeitura, ao contrário da de Bagé, ser representada pelo Partido dos Trabalhadores - PT que se encontra intimamente articulado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST nas lutas camponesas.

Este assentamento é dividido em quatro bolsões, ou seja, são determinadas áreas onde grupos de produção, compostos em média de cinco famílias cada um, articulam-se no processo produtivo e também nas discussões, pois cada um deles tem um representante que, ao ser escolhido por seu pares, passa automaticamente a participar das reuniões da coordenação do assentamento. As pautas das assembleias são estabelecidas antecipadamente, proporcionando a discussão de cada coordenador com seu grupo e levando para elas as decisões não suas, pois se pressupõe que seja do grupo já que nesta investigação não foi enfatizado como se dá a construção propriamente dita dos encaminhamentos.

Estando o assentamento Conquista do Jaguarão em fase inicial, apresenta inúmeras dificuldades e carências que a Regional, devido a sua amplitude de atendimento e limitações econômicas, encontra obstáculos para resolver, embora conte com reforços, como já foi dito, da prefeitura de Hulha-Negra município caracterizado por seu grande número de assentamentos e pela administração petista.

Em relação a Regional do MST, localizada em Hulha-Negra, esta dispõe de infra-estrutura razoável, como a Cooperativa Regional dos Agricultores Assentados Ltda. (COOPERAL), Escola Estadual de Ensino Fundamental 15 de Junho, ginásio de esportes, estação de rádio, posto médico, alojamentos, refeitórios, salas de reuniões, escritórios e outras instalações.

Já o assentamento em questão conta com a infra-estrutura da antiga fazenda, as famílias não possuem luz elétrica, poços, água encanada, o maquinário básico e os instrumentos mais corriqueiros ainda são escassos.

As casas são de alvenaria, em média com dois quartos, sala e cozinha juntos, uma dispensa/galpão, a água utilizada é trazida do rio que passa próximo e de pequenos poços, dispõem de luz de velas ou assemelhados; as necessidades fisiológicas são feitas a céu aberto, ou seja, na “capoeira”¹ como falam os assentados, os animais com exceção

¹ Capoeira terreno roçado todos os anos, constituído por ervas e arbustos.

de bovinos, que ficam presos por cordas ou pequenos cercados à noite, são criados soltos; a higiene pessoal é feita no rio assim como a lavagem de roupas e a retirada de água para os animais também é daí.

As famílias contam com 22 hectares de terra onde criam o gado leiteiro, a principal fonte de renda dos assentados, seguida da produção de grãos, pastagens e pequenas culturas para a subsistência como: feijão, batata doce, aipim, abóbora, amendoim, moganga, melancia, melão, hortaliças e etc.

A produção leiteira é entregue a Cooperativa Agrícola Mista Aceguá Ltda. (CAMAL) composta por pequenas propriedades do interior no município de Aceguá; Colônia Nova. Os assentados também retiram produtos de consumo próprio no mercado da cooperativa pois sendo seus fornecedores de leite também possuem crédito no estabelecimento comercial.

O assentamento é formado por famílias vindas de diversos municípios e regiões, basicamente agricultores e assalariados rurais, mas também algumas da cidade. Isto demonstra a opção por mudar de vida em troca de um pedaço de terra e, ao mesmo tempo, a realidade a que estas pessoas são submetidas em suas trajetórias, já que são, na maioria das vezes, circunstancialmente obrigadas a saírem em busca de um modo de vida diferente do que estavam inseridos. Sabem que o caminho a seguir, até a conquista da terra, não será fácil de ser percorrido e o recomeço desafiador, já que é um caminho de luta, sendo esta *“tudo aquilo que se é obrigado a enfrentar no dia à dia para viver dignamente”*, como diz Comerford em seus estudos sobre a sociabilidade, fatos e rituais na construção de organizações camponesas.

Além da luta pela terra, as famílias têm claro que desencadeiam outros desafios que terão de ser enfrentados, este conhecimento é trabalhado desde o primeiro acampamento os passos, os caminhos a serem seguidos pelo grupo, uma vez que todos realmente pretendem engajar-se no movimento, na *“ação política coletiva com a dinamização do social”* (SCHERRER, 1993)

Um dos passos a serem seguidos é a construção da escola e pôde-se constatar, ao chegar no assentamento que todos já haviam recebido orientação e sabiam o que fazer para obtê-la. Assim os pais interessados reuniram-se em assembléia e optaram por pedir um anexo da Escola 15 de Junho, já que seria o meio mais, rápido e viável de iniciar as atividades

escolares do que organizar uma outra escola própria. Isto se confirma quando se perguntou quem trabalhou na construção desta, obteve-se quase que na totalidade a informação de que foi um trabalho resultante da luta dos pais, juntamente com a coordenação e direção do assentamento e alguns colocaram o MST como auxiliador nas negociações da reivindicação escola.

A escola do assentamento encontra-se em fase inicial por ser um anexo é, até certo ponto, dependente da Escola Estadual de Ensino 15 de Junho. Desenvolve suas atividades na antiga casa da Fazenda Jaguarão onde também se localiza a sede do assentamento. Esta não possui instalações apropriadas para escola uma vez que o prédio era residencial e assim não traz consigo características físicas e ambientais próprios de um educandário, o que não impede o funcionamento e andamento das aulas que são dadas nos locais disponíveis.

A Escola Conquista do Jaguarão, como é intitulada pelos professores, atende a um público de 87 crianças e adolescentes de 7 a 16 anos distribuídos entre a 1ª e 7ª séries do ensino fundamental; o quadro docente conta com seis professores e um técnico agropecuário, atuando na produção e também na escola, ministrando aulas de técnicas agrícolas com formação de uma horta comunitária.

Das quarenta e três famílias, vinte e três dos questionários foram respondidos por mulheres, abarcando 53% do sexo feminino; vinte entrevistas foram respondidas por homens atingindo 46,5% de entrevistas feitas com o membro da família do sexo masculino.

Em um primeiro momento se analisou o local de origem destas pessoas e observou-se que a maior parte delas é oriunda do Alto Médio Uruguai, segundo a tabela abaixo:

Tab.1 - Origem das famílias entrevistadas

Local De Origem	v. abs.	%
Médio alto Uruguai	31	72,1
Noroeste Colonial	2	4,7
Região Central	2	4,7
Outras	8	18,5
TOTAL	43	100

A análise do local de origem indica que predominam elementos

descendentes de italianos e alemães. Desta forma estas culturas se sobrepõem, mas já apresentam nítidos traços de outros hábitos culturais.

Quanto ao número de filhos, verificou-se que estas famílias se caracterizam por possuir numerosa prole, como mostra a tabela abaixo:

Tab.2 - Número de filhos das famílias dos alunos matriculados na escola do assentamento em 1999.

Número de Filhos	v. abs.	%
1 e 2	7	16,3
3	11	25,6
4	12	27,9
5 ou mais	13	30,2
TOTAL	43	100

Acrescenta-se aqui o papel desempenhado pela prole na agricultura familiar e associativa assim como no processo produtivo, características do meio rural, como justificativa ao número de filhos encontrado nas famílias do assentamento.

Com relação a idade dos entrevistados, observa-se que predominam os que se encontram na faixa etária de 25 a 44 anos, constatando-se a juventude dos progenitores. O tempo médio de casamento deste grupo é de 15 anos.

Tab.3 - Idade dos membros das famílias entrevistadas

Idade	v. abs.	%
De 25 à 34	13	30,2
De 35 à 44	19	44,2
De 45 à 54	11	25,6
Total	43	100

Sabe-se que a migração acontece na maior parte por casais jovens. Neste caso a incidência deste se explica por se estar trabalhando com famílias que possuem filhos em idade escolar. Pressupõe-se que entre aquelas com membros em idade mais avançada os filhos ou já ultrapassaram a faixa etária escolar ou abandonaram a escola devido circunstâncias do meio.

Em relação ao grau de instrução dos membros das famílias contatadas, vê-se que estes têm o primeiro grau incompleto, ou melhor, a maioria frequentou até a 4ª série, conforme a tabela a seguir:

Tab.4 - Grau de instrução das famílias entrevistadas

Grau De Instrução	v. abs.	%
Analfabeto	6	14,0
1ª e 2ª séries	6	14,0
3ª série	10	23,3
4ª série	12	27,9
5ª,6ª e 7ª séries	8	18,6
Não respondeu	1	2,2
TOTAL	43	100

Aqui se percebe claramente a precariedade da educação disponível no campo, uma vez que a maioria destas famílias são oriundas deste e apresentam baixa escolaridade. Mostra também que a educação legitimada institucionalmente é constituída de relações sociais que introduzem os indivíduos em determinados modos de vida e, nesse processo, o campo é subordinado a cidade, relações que se generalizam na sociedade brasileira.

Pode-se observar a importância da escola para a família, quando esta coloca a situação dos filhos em relação ao educandário.

Tab.5 - Situação dos filhos em relação a escola

Filhos estão na escola? Por que?	v. abs.	%
Sim todos estão na escola	7	16,3
Não porque não estão em idade escolar	17	39,5
Não porque casou e precisa trabalhar	4	9,3
Não porque a educação da escola é fraca	7	16,3
Já completou Ensino fundamental	5	11,6
Não respondeu	3	7,0
Total	43	100

Considerando que todos os entrevistados tinham pelo menos um

filho na escola, já que era o pré-requisito para a pesquisa, observa-se que a soma dos que afirmam que todos estudam ou que dizem que as crianças ainda não atingiram a idade escolar é significativa 55,8 %. É mais da metade do grupo em estudo. Verifica-se assim a preocupação e representação da escola para as famílias assim como a legitimação escolar.

A insatisfação ao programa pedagógico existente assim como a crítica à escola e a educação transmitida por esta é apresentada por aqueles que embora a utilizem e duvidem de sua capacidade de formar indivíduos com plenas condições de inserção social, tornando-se assim palco de contradições. Expressam-se assim as necessidades das diferentes classes em competição. “*A classificação escolar é uma discriminação social legítima e que recebe a sanção da ciência.*” (BOURDIEU, 1983) Os efeitos dessas contradições se traduzem em classificações que o próprio sistema educacional se encarrega de aplicar, enfim, são práticas que de alguma forma, sugerem um reconhecimento das profundas desigualdades que cerca a educação.

Também é colocada a necessidade das famílias de utilizarem os adolescentes na produção familiar e conseqüentemente ocorre a saída da escola.

O abandono se dá, em média, a partir dos 14 ou 15 anos de idade, quando geralmente estão cursando a 6ª ou 7ª séries do ensino fundamental, já que em função de suas histórias de vida acabam atrasados em relação aqueles que freqüentaram escolas oficiais. Estes adolescentes entre tanto continuam participando, nos finais de semana, de celebrações, comemorações e confraternizações muitas vezes promovidas pelo grupo jovem, vivenciando suas atividades.

Alguns jovens tem a perspectiva de, ao completarem 18 anos, saírem para acampar junto ao MST, atrás de terras para seguirem suas próprias vidas e continuar a luta iniciada por seus pais.

Também acontece de adolescentes estarem trabalhando para famílias que possuem pouca mão-de-obra, tornando-se assim semi-assalariados. Cabe aqui colocar que as famílias além de contratarem estes jovens se tornam arrendatários uma vez que não dão conta de trabalharem toda sua terra sozinhas e assim cedem estas a outros em troca de dinheiro para o sustento da família.

“O MST tem a sua base social predominantemente no semi proletário agrário, isto é, entre os pequenos agricultores semi-autônomos

(*aqui também denominados semi-assalariados*)” (GERNER, 1984)

Entretanto, estas famílias estão se distanciando da proposta do movimento quanto à necessidade de escola nos assentamentos.

Tab.6 - Origem e formação da escola do assentamento

Formadores da escola	v. abs.	%
MST como organizado	4	9,3
Pais, direção e coordenação	27	62,8
União dos pais	9	20,9
Não sabem	3	7,0
Total	43	100

O grupo ao se mobilizar e atuar para a formação da escola Conquista do Jaguarão, como é chamado pelos professores da escola mostrou-se envolvido e identificado com o Movimento, uma vez que está correspondendo, mesmo que de forma parcial, aos objetivos que é o de despertar a consciência para a vida comunitária e de lutar e reivindicar, exercendo seus direitos de cidadãos mesmo tendo que chegar as últimas conseqüências na luta pela reforma agrária aos moldes do MST e construção de uma nova sociedade.

Considerando que o universo investigado já disponha de terras e do título de propriedade, pressupõe-se que passaram por diversos momentos de lutas e outras implicações decorrentes destas. Ao vencerem estes desafios e ao se encontrarem em um outro momento que é o da construção do assentamento e de suas próprias vidas, lançam-se diversas questões como: manter o movimento, as vivências passadas, o sentimento de solidariedade, a construção de uma nova sociedade, e como viver em grupo? Caberia a escola cultivar a “pertença”² como é colocado por um professor da escola do assentamento, ou esta é uma luta distanciada da educação?

Frente a estas questões lança-se a análise em torno de como a escola atua na construção da identidade social do assentamento, ou seja, que papel deve desempenhar ou vem desempenhando no processo de

² Termo utilizado pela professora da escola referindo-se a construção da identidade enquanto assentados.

construção da identidade do assentado enquanto agente deste mesmo processo.

Como a escola vem aplicando práticas que resultam em determinados valores e hábitos que são seguidos por indivíduos que passam de uma condição para outra, de “sem terra” para “com terra”, em suas experiências ou vivência, ou seja,

“quando se afirma que o assentado é uma categoria nova que é que a terra para a qual volta não é a mesma em que viveu (...), despojada de valor simbólico, não se conclui na construção de novos valores esteja por ele bloqueada.” (FERRANTE, 1995)

Então como são estas práticas escolares, como elas se estabelecem enquanto hábitos comuns ao meio? Como esta escola vem desenvolvendo ou formando um conjunto de características que faz com que os assentados se identifiquem ou se continuem mesmo depois que passam da condição de sem terra para assentado, identificados com a luta e com o propósito da reforma agrária aos moldes do MST.

Após esta breve caracterização do assentamento assim como de seus membros parte-se para a investigação e análise de como a escola, segundo os atores envolvidos nesta, esta inserida no processo de construção de “pertença” ao movimento sem terra e a identidade das crianças atendidas por esta escola.

A Escola como fator de construção da identidade

Tendo se constatado, no capítulo anterior a participação dos membros do assentamento na construção da escola aqui se analisará a percepção desta para eles assim como a educação que transmite e seu papel na construção da identidade de seus filhos enquanto assentados e agentes no processo de assentamento, *“porque refletem a identidade em processo.”* (OLIVEIRA, 1976)

Ao serem questionadas sobre a importância da escola obteve-se os resultados abaixo apresentados:

Tab. 07 - Importância da escola

Importância da escola	v. abs.	%
Para ensinar ler, escrever e a teoria	22	51,2
Para o desenvolvimento e educação das crianças	13	30,2
Dar condições aos filhos de arrumar emprego	8	18,6
Total	43	100

A importância dada a escola condiz com o que é colocado por Giroux, ao citar Foucault, referindo-se ao fato do sistema educacional qualificar os indivíduos, proporcionando acesso a qualquer espécie de discurso, facilitando assim sua integração.

Ao reivindicar a escola e se colocarem entre outros como responsáveis por sua aquisição, estão os assentados buscando o que lhes é negado e exigido ao mesmo tempo, querem a educação que lhes oprime pelo simples fato de não tê-la e sua obtenção reflete para eles, se não a igualdade, a semelhança a outros, sendo que a educação formal é um pré requisito da integração social.

“Ao fazer tudo isso , o sistema de ensino dissimula melhor e de maneira mais global do que qualquer outro mecanismo de legitimação(...), podendo assim impor de modo bem mais sutil a legitimidade de seus produtos e de suas hierarquias.” (BOURDIEU,1992)

Uma vez que os assentados encontram-se marginalizados socialmente, almejam o instrumento educação como facilitador de sua inserção social, já que numa sociedade como a brasileira a escola pode bem ser um dos passaportes à integração e ascensão social.

A escola, instituição com características de enquadramento obrigatório à toda população, apresenta-se perante eles, ou assim o proclama a sociedade, como a única coisa séria que existe na infância e juventude. A escolarização representa o primeiro contato com uma instituição burocrática, com uma organização, onde as crianças geralmente fazem a primeira experiência de trato com a comunidade, já que são mantidos constantemente em interação com o professor e outros agentes da instituição ou sob sua vigilância.

A experiência da escolaridade é algo muito mais amplo, profundo e complexo que o processo da instrução; as atitudes, disposições desenvolvidas no contexto escolar serão logo transferidas a outros contextos

institucionais e sociais, de forma que sua instrumentalidade transcende sua relação manifesta com os objetivos da escola.

“Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (savoir-faire) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção da uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que...laico), em que os mestres, respeitosos da <consciência> e da <liberdade> das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos <pais> (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes <libertadoras>.”(ALTHUSSER, 1970)

A escola não pretende apenas modelar dimensões cognitivas, mas também comportamento, caráter, relação com o corpo, relações mútuas. Ela propõe-se a organizar o cérebro, dando forma ao núcleo da pessoa.

A escolarização, como valor legítimo, representa para os assentados a integração social que lhes é negada constantemente. Tendo esta percepção, sentem a necessidade de utilizarem-se deste instrumento fazendo com que partam em sua busca, atribuindo tanto ao governo como a si próprios a responsabilidade pela educação e formação de seus filhos como demonstra a tabela abaixo:

Tab. 08 - Responsabilidade pela Educação

Responsável pela educação	v. abs.	%
Pais	8	18,6
Governo	8	18,6
Professores	4	9,3
Pais e professores	12	27,9
Pais, professores, alunos e governo	11	25,6
Total	43	100

O Estado seria a materialização, por assim dizer, da superestrutura. Mas não o Estado normalmente tomado como sinônimo de governo ou país. O Estado inclui, aqui, tanto o governo como as pessoas que estão à frente das instituições e, principalmente, as próprias instituições. Essas instituições são a materialização, a concretização das aspirações, dos desejos, das idéias, dos ideais, das propostas, dos interesses, das iniciativas do grupo dominante da sociedade. Elas só se estabilizam, isto é, se institucionalizam, se recebem apoio concreto do grupo interessado ou que está designado para a esta tarefa.

Ao analisar a fala de um assentado em relação a educação dispensada a eles: “*educaçãozinha para não sair daqui mesmo*” (assentado, 1999)

Demonstra como a educação formal esta colocada entre e para estes, correspondendo ao que representam socialmente. Assim como é colocada por Mekesenas ao referir-se as diferenças educacionais, ou seja, “*quanto mais se desenvolve as sociedades, maior é a divisão entre os que podem aprender e aqueles que não podem (...) deixa de ser meio de fazer com que todos tenham acesso ao mesmo saber e a uma vida comunitária, para legitimar e aumentar as desigualdades.*” (1988)

Sendo a escola multiplicadora das diferenças, estrutura-se a partir desta a valorização da cultura letrada e sua importância para a integração, ou seja, sua representação social.

Constata-se o que foi exposta acima frente aos dados obtidos quanto ao que é considerado essencial de ser transmitido na escola.

Tab. 09 - O que considera essencial que seja ensinado na escola do assentamento

Essencial que a escola ensine	v. abs.	%
Ler, escrever, regras de comportamento e deve ser igual as outras	33	76,7
Técnicas agrícolas	3	7,0
O significado do MST e sua história	7	16,3
Total	43	100

O fato da grande maioria considerar essencial que a escola ensine ler, escrever e as regras de comportamento, legítimos na sociedade, mostra claramente o sistema de disposições que lhe é conferido, assim como evidencia que os valores e as idéias da “*classe empresarial como única visão correta de mundo*” (MARX & ENGELS, 1976) estão presentes em seus discursos, uma vez que estão, mesmo que inconscientemente, reproduzindo estes valores.

Destaca-se que o número dos que estão voltados para o MST é pequeno, havendo maior preocupação com a socialização propriamente dita, expondo assim a compatibilidade com valores estabelecidos na sociedade moderna. Isto se confirma quando se observa o que é considerado uma escola de boa qualidade.

Tab. 10 - Características de escola de boa qualidade

Características	v. abs.	%
Com infra-estrutura	30	69,8
Com ensino fundamental e médio	2	4,7
Legalizada e organizada pelo governo	3	7,0
Com participação da comunidade	3	7,0
Que ensine o movimento	1	2,3
Não sabe	4	9,3
Total	43	100

O fato dos assentados considerarem escola de boa qualidade aquela que possui professores formados, funcionários especializados, prédio adequado, móveis, materiais didático em fim infra-estrutura adequada aos valores já estabelecidos na sociedade moderna, faz com que, mais uma vez, perceba-se que esta escola está colocada para eles como multiplicadora das relações de produção de uma formação social hierarquizada, na qual um ensino diferenciado se estabelece com propósitos de transmitir os valores morais reclamados pela sociedade política, mostrando que a educação está estruturada de modo a assegurar sua sobrevivência.

Embora a escola esteja desenvolvendo seu papel de integradora, ao transmitir valores e desenvolver atitudes comum, esta também pode estar reforçando a divisão social.

A análise do que os pais responderam nas tabelas anteriores, demonstra que a preocupação maior é com a escola que esteja dentro dos

padrões da sociedade, entre tanto como membros atuantes do assentamento sentem a necessidade de sua vinculação com o MST. Esta vinculação, através do currículo oculto, debates, leva a construção de uma identidade voltada para o MST, talvez não percebido pelos pais.

Preocupados na manutenção de uma escola para seus filhos e conscientes de que dependem do MST para tê-la, contribuem em alguns casos, inconscientemente com o processo de construção de identidade que se encontra atrelado aos debates emergentes e ao currículo oculto quanto a questão da luta pela reforma agrária e no cotidiano do assentamento, como demonstra a tabela abaixo.

Tab. 11 - Vinculação da escola com o MST

Escola deve ser vinculada ao MST	v. abs.	%
Sim, porque o MST apoia os assentados	38	88,4
Não, porque a escola não deve seguir regras do MST	3	7,0
Não é assentado, não conhece bem o MST	2	4,7
Total	43	100

A maioria considera necessário que o vínculo com o MST seja mantido, já que este representa um ponto de apoio e identificação aos assentados, cabendo também a escola o papel de construção e conservação de um conjunto de características que façam com que as crianças e adolescentes identifiquem-se enquanto assentados, com a valorização do meio rural e a conservação da propriedade que lhes foi concedida.

“Aqui a ‘pedagogia viva’ do dia a dia acaba não sendo suficiente diante da cultura arraigada da propriedade privada e do individualismo que domina em nossa sociedade” (CALDART&KOLLING, 1997), assim a escola do assentamento aparece desempenhando o papel de construtora de valores, comportamentos, habilidades e saberes necessários a implementação de novas relações sociais.

Para a construção da identidade dos filhos dos assentados, é necessário o vínculo da escola com o MST, através da inculcação escolar (currículo oculto) dos valores culturais de resistência assim como a colocação dos papéis representados por seus pais no processo de assentamento e reforma agrária.

Finalmente foram indagados sobre a satisfação quanto a escola do assentamento.

Tab. 12 - Índice de satisfação com a escola

Satisfação com escola	v. abs.	%
Sim, porque é próxima e dentro do assentamento	6	14
Sim, porque ensinam o movimento	2	4,7
Sim, porque os filhos estão aprendendo e sendo educados	19	44,2
Não, porque não possuem professores formados, escola é fraca	13	30,2
Em partes, porque não é legalizada	3	7
Total	43	100

Ao analisar o menor índice 4,7% observa-se que a maior parte, ou seja, 44,2% das famílias não tem a perspectiva de que a escola trabalhe a construção da identidade de seus filhos enquanto assentados. Esse dado também se confirma quando se observa os dados da tabela abaixo:

Tab. 13 - Importância da escola para o assentamento

Importância da escola para o assentamento	v. abs.	%
Para que seus filhos estudem e não sejam analfabetos	31	72,1
Para formar professores para o assentamento	5	11,6
Para aprenderem o MST, é próximo e dentro do assentamento	7	11,3
Total	43	100

As família colocam que a escola é importante para que os filhos recebam a educação formal, poucos falaram sobre a importância de ensinar o movimento. Enfatiza-se que estas famílias esperam que a escola prepare seus filhos para uma vida melhor que as suas ou até mesmo diferente das suas como mostra a tabela seguir:

Tab. 14 - Expectativa de futuro dos filhos

Que futuro espere para os filhos	v. abs.	%
Com estudo e profissão, que seja alguém	25	58,1
Sem o sofrimento da luta pela terra e com vida melhor	17	39,5
Que fique no campo trabalhando	1	2,3
Total	43	100

A expectativas destes em relação ao futuro dos filhos é de que estes não passem pelo que eles passaram, cabendo a escola lhes dar melhores condições para que possam buscar novas e melhores formas de vida.

Até esperam um futuro no campo mas sem o sofrimento e luta pela terra, assim depositam sua esperança na educação formal que os filhos estão recebendo, que para a maioria das famílias foi negada, para que sejam alguém e possam com o estudo ter uma profissão que lhes proporcione melhores condições de vida no futuro.

Ao analisar a tabela que se segue pode-se perceber que os professores atendem as expectativas das famílias, uma vez que se mostram compreensivos quanto às dificuldades das crianças e são atenciosos. Aqui observa-se que os pais referem-se ao fato dos docentes estarem voltados para a realidade do assentamento embora apareça o descontentamento e crítica à educação transmitida por estes.

Tab. 15 - Expectativas das famílias em relação ao professores

Professor atende suas expectativas	v. abs.	%
Sim é educado, atencioso, ensinam e são voltados para a realidade	26	60,5
Não, porque tem pouca escolaridade e não tem controle da turma	12	27,9
O filho não estuda mais	2	4,7
Não tem o que reclamar	3	7,0
Total	43	100

Constata-se que embora queiram e inconscientemente valorizem a educação formal, legítima na sociedade moderna, estas famílias confiam seus filhos à escola e aos professores, proporcionando-lhes subsídios para que se tornem críticos ao sistema e possam usufruir de seus direitos assim como se integrarem socialmente.

Prosseguindo, se analisará as argumentações dos professores em relação ao objetivo deste estudo. Os professores da Escola Conquista do Jaguarão como é chamada por estes, além de ser um anexo, faz transparecer sua relativa autonomia. Seu quadro de professores é formada por seis docentes com idade média de 23 anos, três possuem 1º grau completo, dois já passaram pela universidade e uma faz magistério de férias em escola do Movimento.

A ligação destes com o Movimento é próxima, com exceção de dois, um é professor de assentamento há sete anos e outra é esposa do técnico agrícola do Conquista do Jaguarão, os restantes são assentados ou

filhos de assentados.

O corpo docente foi formado através de uma seleção realizada pela diretoria do assentamento, que deu preferência a pessoas do próprio grupo, sendo considerado o grau de instrução.

Os dois professores que não são assentados também tem vinculações com o Movimento, já que um é professor de assentamento há sete anos e a outra é esposa do técnico agrícola. Segundo os professores não há muito interesse entre professores não envolvidos com o MST em vir trabalhar na escola, uma vez que não há incentivo financeiro por parte do governo além de outras dificuldades existentes no meio rural.

Considerando importantíssima a ação destes professores na construção da identidade de seu público far-se-á análise de como vêm atuando dentro da instituição escolar e como esta se estrutura e legitima enquanto tal.

Ao se perguntar o que lhes dá mais prazer na docência, percebe-se que se sentem satisfeitos ao ver que seu trabalho, que sua ação surtiu efeito sobre as crianças quando estas se modificam no decorrer da convivência na escola.

“É, acho que é a gente vê como eles entram e com o decorrer do tempo como eles saem” (PROFESSORA DA ESCOLA, 1999)

A escola para eles é um lugar onde todas as crianças e adolescentes devem estar neste período da vida, para aprender a crescer, ser adultos, a ter responsabilidade e ainda local onde todos se reúnem para a troca de conhecimento e busca de informação. Esta passagem seria necessária para que se tenha um bom convívio no assentamento.

“A educação consiste numa socialização metódica das novas gerações. Em cada um de nós, já o vimos, pode-se dizer que existem dois seres. Um, constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmos e com os acontecimentos de nossa vida pessoal; é o que poderia chamar de SER INDIVIDUAL. O outro é um sistema de idéias, sentimentos e hábitos, que exprimem em nós, não a nossa individualidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças ou práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda a espécie. Seu conjunto forma o ser social. Constituir esse ser social em cada um de nós – tal é o fim da educação” (DURKHEIM, 1978)

A escola aparece como condição elementar e fundamental para a

construção ou formação do sujeito enquanto ser social.

E uma vez que se nasce dentro dos arranjos institucionais existentes, torna-se difícil de perceber sua arbitrariedade. Aqui faz-se necessário encarar o sistema educacional e a escola e todos os elementos que os caracterizam como invenções sociais, ou seja, disposições que têm uma gênese histórica que foram resultados de um desenvolvimento histórico.

“Há na história do Brasil uma tendência para o centralismo, o autoritarismo. Não estou falando de hoje, estou falando da história do Brasil. Provavelmente, as pesquisas sobre as classes sociais no campo, e a maneira pela qual as classes sociais do campo se articulam com as da cidade, sejam a base da explicação de por que o poder estatal no Brasil tem sido principalmente oligárquico, ou autoritário.” (IANNI, 1984)

E como é colocado abaixo pode-se ver que: *“As disposições mentais que criamos nestas circunstâncias foram assim disposições mentais rigorosamente autoritárias. Acríticas.(...) Esta foi, na verdade, a constante de toda a nossa vida colonial. Sempre o homem esmagado pelo poder. (...) Nunca, ou quase nunca, interferindo o homem na constituição e na organização da vida comum.”* (FREIRE, 1976)

Imersos nas definições legítimas de educação, escola, ensino, currículo torna-se complicado perceber os efeitos reprodutores desses aspectos se não forem vistos em sua gênese histórica.

“(...) Desde o princípio viu-se que o ensino podia converter-se em um dos meios fundamentais de dominação ideológica e, portanto, em um dos meios essenciais para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder. O estado de classes estava intimamente ligado ao ensino de classes. Ainda que não sem tensões, o aparato escolar se convertia em um apêndice da classe dominante.” (MARX & ENGELS, 1983)

Para tal análise é necessário voltar-se para a formação histórica da educação institucionalizada o que proporcionará a compreensão de como a educação moderna é um dispositivo institucionalizado, de massa, estatalmente controlado e regulado.

“O desenvolvimento histórico da instituição escolar evidência dois movimentos opostos e ao mesmo tempo complementares: de um lado, a democratização do acesso, a busca de uma escola para todos, única e unitária, em direção à unificação escolar; de outro lado, aparece o pluralismo escolar, a crescente busca da autonomia e a criação da pluralidade de instituições.” (GADOTTI, 1992)

Os professores, ao colocarem que as maiores dificuldades enfrentadas para desenvolver seu trabalho são o fato da escola não possuir infraestrutura adequada, orientação pedagógica, coordenação, direção, ou seja, o fato de não estar adequada aos padrões e valores do sistema educacional convencional, aponta para o que foi exposto acima, ou seja, o fato de estar-se imerso nos elementos que são tomados como tão naturais, que se tornam invisíveis; difícil de perceber que aquilo que se faz está definido e limitado onde a poucos ocorre contestá-los porque sua definição é tranquilamente aceita por todos.

Isto também é facilmente visualizado na tabela 9 e 10 quando as famílias expressam, de forma inconsciente os valores da escolarização legítima na sociedade moderna, as características de uma escola de boa qualidade e o que consideram essencial que seja ensinado na escola.

Embora nas teorias marxistas sempre esteja presente a possibilidade da existência de contradições entre elementos diversos da estrutura social capitalista, há sempre um espaço na escola um espaço para que ocorre uma transformação social.

“Feita a revolução nas escolas, o povo o fará nas ruas, embora essa vinculação não seja necessária. Na China, em Cuba, na Rússia, sem passar pela escola, o povo fez a revolução nas ruas. Mas, em um país como o Brasil, é necessário criar um mínimo de espírito crítico generalizado, cidadania universal e desejo coletivo de mudança radical para se ter a utopia de construir uma sociedade nova que poderá terminar no socialismo reformista ou no socialismo revolucionário” (FERNANDES apud CALDART & KOLLING, 1997)

Aqui encontra-se a importância que os professores do assentamento atribuem a escola, como sendo a ligação do Movimento com a comunidade. Ela é importante na formação de militantes, na valorização do meio rural, na organização do assentamento, como conscientizadora da luta e na transformação das relações sociais já estabelecidas.

A escola aparece para eles desempenhando o papel de formadora de sujeitos críticos e conscientes para viverem no campo, dando continuidade aos propósitos do MST e da reforma agrária assim como a formação de militantes que agirão nesta e pela valorização do meio rural. A escola estrutura-se basicamente a serviço, formação e continuidade do Movimento, uma vez que os professores direcionam suas ações basicamente nesta direção.

Quando abordados a respeito do plano pedagógico, verificou-se que este não passa de livros didáticos que são, na medida do possível, adaptados a realidade; consideram ainda que isto deveria ser mudado, sendo preciso que os conteúdos sejam voltados ao meio rural.

Observando a gênese da escola do assentamento, pode-se ver que está se dá através de orientação do MST, que, com a articulação com os assentados, promove ações que resultaram em uma instituição, de certa forma controlada pelo Estado, mas que dá espaço para que o currículo oculto tenha livre movimentação e ação dentro do ambiente escolar e sobre os conteúdos aplicados.

Percebe-se isto claramente quando os professores consideram essencial que seja ensinado ou seja feito na escola o resgate da história do Movimento assim como também é preciso que a juventude entenda como se deu a luta e aprendam a valorizar o meio, dando continuidade ao movimento pela reforma agrária.

É essencial ser ensinado na escola *“a pertença ao MST, é uma questão de identidade. Acho que a criança tem que desenvolver a sua identidade como assentado, não deixar o movimento.”* (PROFESSORA DA ESCOLA, 1999)

Para que a escola permaneça desempenhando este papel, é necessário o vínculo com o MST e este se dá essencialmente através do currículo oculto, ou seja, através do envolvimento e comprometimento dos professores com o movimento, já que estes são militantes ou simpatizantes deste.

Aqui percebe-se a outra face da força reprodutiva de um elemento intermediário, tal como o que se designa por currículo oculto, que é a possibilidade de desarmar o mecanismo que o torna operativo e portanto reprodutivo. A força de um mecanismo como este está justamente na invisibilidade da dominação, dos sistemas políticos e assim está também colocada sua possível eficácia.

A existência deste é facilmente identificada através do envolvimento e compromisso, como já foi dito, que os professores tem com o MST e a reforma Agrária ao moldes deste.

“É uma meta a gente ir educando, ir mostrando o movimento.” (PROFESSOR DA ESCOLA, 1999)

Conclusão

A investigação e análise de como a escola atua e esta inserida no processo de construção da identidade dos filhos dos assentados no Assentamento Conquista do Jaguarão, possibilitou constatar o papel e o espaço que esta vem desempenhando neste processo.

Inicialmente pode-se verificar que a escolarização representa, ao grupo, como um instrumento facilitador da inserção e integração sociais. A escola para eles seria o meio pelo qual adquirem conhecimentos e instrução necessários e que os possibilitarão seu reconhecimento na sociedade.

Constata-se que a educação formal e a escola estão colocada para eles da mesma forma em que esta se cristaliza no âmbito da sociedade moderna.

“O sistema de disposição em relação à escola é o produto da interiorização do valor que o mercado escolar (...) confere aos produtos da educação familiar das diversas classes sociais (logo, de seu capital cultural) e do valor que, por suas sanções objetivas, os mercados econômico e simbólico conferem aos produtos da ação escolar segundo a classe social de que provêm. Nestas condições, o sistema de disposições em relação à escola enquanto propensão a consentir investimentos de tempo, esforço e dinheiro, necessários para conservar ou aumentar o capital cultural, tende a duplicar os efeitos simbólicos e econômicos da distribuição desigual do capital cultural ao mesmo tempo que os dissimula e os legitima. (...) Ao fazer tudo isso, o sistema de ensino dissimula melhor e de maneira mais global do que qualquer outro mecanismo de legitimação (...), podendo assim impor de modo bem mais sutil a legitimidade de seus produtos e de suas hierarquias.” (BOURDIEU, 1992)

A escola, para eles, carrega a educação formal como sendo a mais desenvolvida e valorizada em relação a extra-escolar e é considerada de forma generalizada numa questão de interesse comum e legítimo.

“A educação pode bem ser (...) o instrumento pelo qual um indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ganhar acesso a qualquer espécie de discurso. No entanto, todos sabemos que, por sua atuação do que permite e do que evita, a educação segue as bem demarcadas linhas de batalha do conflito social. Cada sistema de educação é um meio político para manter ou para modificar a apropri-

ação do discurso(...). o que é um sistema educacional, afinal, senão a ritualização da palavra, a qualificação de alguns papéis fixos para interlocutores e distribuição e a apropriação do discurso, com todas as suas aprendizagens e poderes?” (GIROUX apud FOUCAULT, 1988)

Embora tenham passado por vivências decorrentes da luta, a reprodução e confirmação do “habitus” dominante ou da estrutura interiorizada, coloca por Bourdieu, afirma-se em suas verbalizações e discursos.

A origem da legitimidade da educação institucionalizada encontra-se num passado suficientemente remoto; não se pode vê-lo como tendo sido determinado por alguém ou grupo facilmente identificável, está por aí e já faz parte do mundo. Seria necessário um aprofundamento em sua gênese, assim como em seu histórico para se captar sua arbitrariedade e para que se atenuem sua perpetuação.

Mesmo trazendo consigo a interiorização dos valores dominantes, constata-se que as famílias confiam sua prole a escola do assentamento, que até certo ponto, está reproduzindo valores e hábitos de uma formação social estratificada, mas também está abrindo amplo espaço para que a construção de indivíduos identificados com os propósitos do MST seja possível.

A escola, enquanto local, onde acontece a troca de conhecimento e busca de informação, aparece como condição elementar para a construção da identidade do assentado. Diante as circunstâncias, ela vem desempenhar, basicamente, o principal papel na construção da identidade dos jovens que a freqüentam, já que constantemente trabalha com a questão ideológica do Movimento, embora as famílias busquem nela integração e ascensão social de forma inconscientemente

Em fim, mesmo as famílias não percebendo, a escola vem através de sua ideologia formando sujeitos críticos e conscientes para viverem no campo, dando continuidade ao Movimento pela reforma agrária, assim como a formação de militantes.

Aqui a escola alicerça-se basicamente a serviço do MST, já que não atende aos padrões escolares formais e tem um currículo oculto, voltado e caracterizado pelo envolvimento e comprometimento dos docentes com a luta pela reforma agrária aos moldes do Movimento, assim como a possível construção das modificações das relações sociais existentes.

O trabalho desenvolvido por ela explicita a força reprodutiva de um elemento intermediário que está subentendido no cotidiano da escola e tende a se expandir neste meio.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir. & GENTILLI, Pablo (org.) *Pós-Neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRADE, Maria Regina de Oliveira. O MST e a Educação. In.: STÉDILLE, Pedro. (org.) *A Reforma Agrária e a luta do MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ALTHUSSER, Louis. Os Aparelhos Ideológicos do Estado. In.: *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1970.
- BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro, Marco Zero Ltda., 1983.
- CALDART, R. S. & KOLLING, E.J. O MST e a Educação. In.: STÉDILLE, J.P. *A Reforma e a Luta do MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CALDART, Roseli. & SCHUAAB, Bernardete. Educação das Crianças nos Acampamentos e Assentamentos In.: GÖRGEN & STÉDILLE. (org.) *Assentamentos*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense. 1986.
- COMERFORD, John Cunha. *Fazendo a Luta*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.
- DURKHEIM, Emile. *A educação e sociologia*. 12.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FERRANTE, Vera Lúcia. A Aventura de Pesquisar Assentamentos Rurais. In.: ADORNO, Sérgio.(org.) *A Sociologia Entre a Modernidade e a Contemporaneidade*. Porto Alegre: UFRGS-1995.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- GADOTTI, Moacir. *Educação Contra Educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GEERTZ, C. *A Interpretações das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GERMER, Claus. O Desenvolvimento do Capitalismo no Campo e a Reforma Agrária. In.: STÉDILLE, João Pedro (org.). *A Questão Agrária Hoje*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1994.
- GENTILLI, Pablo. *Ocupar a Terra, Ocupar as Escolas*. REVISTA EM EDUCAÇÃO. Pág. 25-32 Dez /1998
- GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. 2.ed. São Paulo: Cortez. 1988.
- GRZYBOWSK, Cândido. Movimentos Populares Rurais no Brasil. In.: STÉDILLE, Sociedade em Debate, Pelotas, 6(2): 79-118, agosto/2000

- João Pedro (org.). *A Questão Agrária Hoje*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1994.
- IANNI, Otávio. *Origens Agrárias do Estado Brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- KERLINGER, Fred Nichols. *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo, EPU/USP, 1980.
- LOWY, Michel. *Ideologias e Ciência Social*. 11.ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARX, Karl. & ENGELS, Frederick. *A Ideologia Alemã*. Lisboa: Presença, 1976.
- MARX, Karl. & ENGELS, Frederick. *Textos sobre Educação e Ensino*. São Paulo: Moraes. 1983.
- MEKESENAS, Paulo. *Sociologia da Educação: Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. São Paulo: Loyola, 1988.
- NEVES, Delma Pessanha. Assentamento Rural: confluência de formas de inserção social. In.: *IX Congresso Brasileiro de Sociologia: A Sociologia Para o Século XXI*. (POA: 30 de agosto a 03 de setembro de 1999. (Versão Preliminar)
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Identidades, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira, 1976.
- PASSERON, J.C. *O Raciocínio Sociológico*. Petrópolis. Vozes, 1995.
- SANTOS, Oder José dos. *Pedagogia dos Conflitos Sociais*. Campinas: Papirus, 1992.
- SCHERRER-WARREN, Ilse. *Redes de Movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 1993.
- SELLTIZ, E. et alli *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. São Paulo, 1974.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *A Filosofia da educação*. São Paulo: FTD. 1994.
- STÉDILLE, Pedro. (org.) *A Questão Agrária Hoje*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1994.
- WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar ed., 1963.